

**Stellungnahme zur OECD-Initiative
"Attracting, Developing and Retaining effective Teachers"**

September 2003

Dieser Bericht wurde von der GEW als Beitrag für den Nationalen Hintergrundbericht für die OECD-Aktivität "Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern" erstellt. Die zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind die der GEW und geben nicht die der Kultusministerkonferenz, der OECD oder deren Mitgliedstaaten wieder. Die Copyright-Bestimmungen, die den Zugang zu Informationen auf der OECD-Homepage regeln, sind unter <http://www.oecd.org/rights> zu finden.

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT

Stellungnahme zur OECD-Initiative "Attracting, Developing and Retaining effective Teachers"

Die GEW begrüßt es, dass sich die Kultusministerkonferenz – nach längerem Zögern – bereit erklärt hat, sich an der OECD Studie „Attracting, Developing and Retaining Effectives Teachers“ zu beteiligen. Wir unterstützen die Feststellung der OECD Bildungsminister/innen vom April 2001, in der sie das Thema „Lehren und Lernen“ als eines der Schlüsselthemen ihrer bildungspolitischen Aktivitäten erklärt haben. Wie in vielen anderen OECD Staaten sind wir in Deutschland mit einer Lehrerschaft mit hohem Durchschnittsalter konfrontiert, mit einem Verlust an Anerkennung der Lehrtätigkeit und ernststen Problemen bei der Einstellung von LehrerInnen. Wie die OECD Bildungsminister/innen fordert die GEW seit Jahren neue Strategien für die Gewinnung und das Halten hoch qualifizierter LehrerInnen und SchulleiterInnen. Nur wenn uns dieses gelingt, werden wir einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität leisten. Dass dies in Deutschland dringend erforderlich ist, hat spätestens die PISA-Studie aufgezeigt.

Anstoß von außen durch die OECD

Wir sehen in der OECD-Initiative einen wichtigen Anstoß von außen, der mit dem Terhart-Bericht eingeleiteten Debatte über die Reform der LehrerInnenausbildung neuen Schwung zu verleihen. Trotz einiger guter Ansätze bei der Veränderung von Lehrerbildungsgesetzen, beim Überdenken der Lehrpläne und der Erprobung einer engeren Zusammenarbeit von Schulpraxis, Seminaren und Hochschulen, vermissen wir ein systematisches und koordiniertes Vorgehen der KMK. Der versprochene Dialog mit der Bildungsgewerkschaft GEW und den Lehrerverbänden ist über bislang wenig verbindliche erste Gespräche nicht hinausgegangen. Neue Formen der Partizipation, nach unserer Meinung Voraussetzung für gemeinsam entwickelte, getragene und verantwortete Strukturveränderungen, werden nicht angeboten. Viel

Zeit ist deswegen für längst überfällige Veränderungen verloren gegangen.

Der nationale Hintergrundbericht

Die OECD hatte vorgeschlagen, dass die für den „Nationalen Hintergrundbericht“ verantwortliche nationale Behörde eine Forschungsorganisation oder eine Universität beauftragt, den Bericht zu erstellen. Ein „Nationaler Koordinator“ sollte die fristgerechte Erstellung des Textes sicherstellen, ein „Nationaler Beratungsausschuss“, dem die wichtigsten betroffenen Gruppen angehören, sollte mit dazu beitragen, dass die unterschiedlichen Perspektiven wiedergegeben werden. Workshops sollten die Erstellung des Berichtes begleiten. Es sollte auf Diskussionen von Fokusgruppen zurückgegriffen werden, an denen auch die Gewerkschaft und andere Berufsorganisationen der LehrerInnen beteiligt werden sollten (Punkte 95-99).

Kein nationaler Beirat

Die KMK hat sich leider für andere Wege entschieden. Das KMK Sekretariat hat den Bericht selbst erstellt, er ist als „Regierungsbericht“ wohl auch deswegen an vielen Stellen eher rechtfertigend, denn kritisch-distanziert. Das zeigt sich z. B. bei der Aussage, dass Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (KMK-Bericht Pkt. 2.1.4.) „in allen Bundesländern“ schon vor den internationalen Vergleichsstudien eingeleitet worden seien. Auf die Einrichtung eines **Nationalen Beirates** wurde verzichtet, obwohl u. a. die GEW eine aktive Mitarbeit angeboten hatte. So hätte sicherlich verhindert werden können, dass z. B. die in der DDR u.a. mit dem Lehrplanwerk und der LehrerInnenausbildung gemachten Erfahrungen weitgehend ausgeblendet wurden.

Ausblendung der DDR

Es ist unverantwortlich, dass in einem **nationalen** Bericht über die Situation und die historischen Aspekte des Schulwesens in Deutschland die ostdeutsche Entwicklung von 1945 - 1989 fast vollständig ignoriert wird. Hier ist dringende Nacharbeit erforderlich, um noch prägende Unterschiede differenzierter bewerten zu können. Unverständlich blieb der GEW auch, dass weder Workshops noch themenbezogene Diskussionen von der

zuständigen Nationalen Behörde angeboten wurden. Eine die notwendige Veränderung tragende Bewegung kann so nicht entstehen. Es fehlt die Motivation zum Engagement, wenn man immer wieder nur „von oben“ mitgeteilt bekommt, was man falsch gemacht hat oder besser machen soll.

GEW Initiativen

Die GEW hat deswegen selbst die Initiative ergriffen und sich eigenständig über das OECD Projekt informiert. Im Juni 2002 hat Paulo Santiago die OECD Politik in einem Kolloquium des European Trade Union Committee for Education (ETUCE) in Potsdam vorgestellt, im November 2002 hat er in einem GEW Forum zur LehrerInnenausbildung den Fragenkatalog der OECD erläutert. Im Mai 2003 hat eine GEW Studiengruppe die OECD in Paris besucht, um sich über den Stand des internationalen Vergleichs der Lehrerbildung informieren zu lassen. Gemeinsame Lernprozesse wären vielleicht noch sinnvoller gewesen.

Der nationale Kontext (OECD Guidelines Abschnitt 1)

Das Regierungshandeln von Bund und Ländern ist durch eine wachsende **Kluft zwischen politischer Semantik und tatsächlichem Haushaltshandeln** bestimmt. Je höher die politischen Erwartungen gesteckt werden („Bildung ist der Schlüssel zur Wissensgesellschaft“, „Bildung und Wissenschaft sichern den Wirtschaftsstandort Deutschland“ oder „Bildung ist keine Ware“, sondern öffentliches Gut), desto geringer wird der Anteil der Bildungsausgaben an der Gesamtheit der öffentlichen Ausgaben. Der KMK-Bericht beziffert den Rückgang von 3,2 % (1975) auf 2,2 % (1999).

Rückgang der Bildungsausgaben

Den vollmundigen Beschlüssen, auf der europäischen Ebene bei der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Prioritäten setzen zu wollen, stehen auf nationaler Ebene eher Posterioritätsentscheidungen gegenüber. Die öffentlichen Dienstleistungen leiden unter der zunehmenden Verarmung des Staates durch unsozial einseitig praktizierte Steuersenkungen. Der Sozialstaat verliert die Kraft, ökonomische Modernisierung und soziale Kohäsion zu fördern. Das gilt insbesondere für die Zeit nach 1990. Hinzu kam,

dass ohne eine aktive staatliche Strukturpolitik die Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft in den ostdeutschen Bundesländern sozial nicht zu gestalten ist.

**Bund - Länder -
Finanzausgleich**

Die Haushaltsprobleme haben sicher dazu beigetragen, dass der Finanz-

ausgleich zwischen Bund und Ländern neu thematisiert worden ist. Die Aufgaben von Bund und Ländern und damit auch deren Finanzierung sollen „entflochten“ werden. Die wirtschaftlich und damit auch finanziell stärkeren Länder wollen ihren Reichtum künftig nur noch in geringerem Maße mit den finanzschwächeren - meist ostdeutschen - Bundesländern und dem Bund teilen. Sie propagieren einen föderativen Wettbewerb, bei dem die Wettbewerbsvorteile einseitig auf ihrer Seite liegen: Sie verzeichnen eine geringere Arbeitslosenrate und damit auch geringere Soziallasten, bei den „flexibilisierten“ Vergütungen für die öffentlichen Beschäftigten können sie Zuschläge zahlen, arbeitsmarktpolitisch werden sie also attraktiver. Unverständlich ist, dass sich die finanzschwächeren Länder nicht deutlicher dagegen wehren, dass die im Grundgesetz für alle Teile des Landes garantierten gleichen Lebens- und Arbeitsbedingungen so ausgehöhlt werden. Hinzu kommt, dass eine Strukturnachteile ausgleichende Politik des Bundes zusätzlich durch Steuersenkungen ohne adäquate Gegenfinanzierung eingeschränkt wird. Für den Arbeitsmarkt Schule bedeutet dieses eine Fortschreibung des Gehaltsgefälles zwischen Ost und West.

Bund - Länder - Kommission

Die Aufgaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die bislang - sicherlich unterschiedlich erfolgreich - für eine Koordination der Aktivitäten von Bund und Ländern gesorgt hatten, sollen reduziert werden. Eine übergreifende Bildungsplanung wird - mehrheitlich von den Bundesländern - als hemmend für den föderativen Wettbewerb angesehen, sie soll abgeschafft werden. Das würde neue Mobilitätshindernisse und soziale Unterschiede entstehen lassen. Im Inneren des Landes würde eingeschränkt, was man im europäischen und/oder globalen Rahmen ausweiten will: Die **Mobilität der**

Lehrenden und Lernenden.

Die GEW hält zwar eine Aufgabenüberprüfung der BLK und der Aufgabenteilungen zwischen Bund und Ländern im Bildungswesen für erforderlich, sie tritt aber dafür ein, dass die BLK auf nationaler Ebene durch eine länderübergreifende vergleichbare Bildungs- und Finanzstatistik sowie für eine regional ausgewogene und sozial gerechte Bildungsplanung und Bildungspolitik sorgt. Das Beispiel des „Forum Bildung“

Forum Bildung

hat gezeigt, wie sinnvoll eine solche gemeinsame Politik sein kann.

Die BLK sollte auch der Ort werden, wo Bund und Länder gemeinsame Positionen für eine aktive Mitgestaltung der europäischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik entwickeln. Nicht zuletzt in der Debatte um die europäischen Bildungs-Initiativen hat sich die deutsche Politik eher durch deutliche Beschlüsse zur Nichteinmischung als durch inhaltlich gestaltende Beiträge ausgezeichnet. In dieser Praxis ist der deutsche

Bildungsföderalismus

Bildungsföderalismus ein Wettbewerbsnachteil, der durch das Einstimmigkeitsprinzip der Kultusministerkonferenz verstärkt wird: der langsamste bestimmt das Tempo des Geleitzuges. Die Aussage des KMK-Berichtes, dass sich ... „die Kultusministerkonferenz auch als ein Instrument der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit dem Bund (versteht)“, muss erst noch bewiesen werden.

Auch die in den ost- bzw. westdeutschen Bundesländern sehr unterschiedlich verlaufende demografische Entwicklung macht eine länderübergreifende Bildungsplanung erforderlich. Dazu ein Beispiel: Wenn heute in den westdeutschen Bundesländern VertreterInnen fehlen und in den ostdeutschen wegen des Rückgangs der Geburtenzahlen jüngere LehrerInnen keinen Arbeitsplatz finden, dann müsste ein „gesamtdeutscher Arbeitsmarkt

gesamtdeutscher

Arbeitsmarkt Schule

Schule“ praktiziert werden, wenn man eine ausgeglichene Altersstruktur und eine stetige Einstellungspolitik erreichen will. Beides benötigt man, wenn man den Prozess der kollektiv alternden Lehrerschaft stoppen will. Die bei der (zeitweisen) Einstellung von „Ost-LehrerInnen“ in westdeutschen

Schulen gemachten Erfahrungen haben gezeigt, wie behutsam eine solche Politik betrieben werden muss.

Seit Jahren ist Deutschland ein Einwanderungsland. Von den gut 82 Millionen Menschen, die in Deutschland leben, sind rund 7,5 Millionen AusländerInnen. Ihre kulturelle Identität zu wahren und sie gleichzeitig arbeits- und gesellschaftspolitisch zu integrieren, ist eine bislang nicht gelöste politische Herausforderung. Sprach- und Arbeitslosigkeit und (damit häufig verbunden) soziale Spannungen sind die Folgen. Sie machen vor den Schulen nicht Halt. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich mit diesen Fragen allein

Kindern aus

gelassen. Die Förderung von Kindern aus Migrations- und Aussiedlerfamilien

Migrationsfamilien

ist ein ungelöstes Problem, auch wenn es punktuell sehr gute Ansätze dafür gibt. Kinder aus Migrationsfamilien sind, vor allem dann, wenn sie aus sozial schwachen Lebensverhältnissen kommen, besonders benachteiligt im deutschen Bildungswesen. LehrerInnen haben das Gefühl, für diese und alle anderen Probleme, die die Gesellschaft nicht löst, verantwortlich gemacht zu werden. Mit Lehrerschelte haben viele PolitikerInnen die Demotivation der PädagogInnen und die öffentliche Diffamierung einer ganzen Berufsgruppe zusätzlich verstärkt. Erst spät haben sich KultusministerInnen vor die Lehrerinnen und Lehrer gestellt.

Das Schulsystem und die Lehrer (OECD Guidelines Abschnitt 2)

Die KMK-Beschreibung der Schulstrukturen krankt daran, dass sie die problematischen Punkte nicht benennt. Dazu einige Beispiele:

Elementarbereich

- Die internationalen Vergleichsstudien unterstreichen die Bedeutung des **Elementarbereiches**. Dass Kindergärten und Kindertagesstätten mehr sein müssen als Aufbewahrungseinrichtungen, dass sie einen **eigenen Bildungsauftrag** haben sollen, wird im KMK Bericht nicht thematisiert. In Deutschland gibt es in dem Bereich der frühkindlichen Bildung einen deutlichen Nachholbedarf - sowohl quantitativ, insbesondere bei

den Ganztagsangeboten und den Angeboten für unter Dreijährige, sowie qualitativ in Bezug auf eine klare Zuordnung dieses Bereichs zum Bildungswesen. Die GEW hat dazu zahlreiche Vorschläge unterbreitet und dabei auch auf den Zusammenhang von Elementar- und Primarbereich sowie den möglichst reibungsfreien Übergang zwischen beiden hingewiesen. In Deutschland werden zu viele Kinder auf Grund fehlender so genannter "Schulreife" vom Schuleintritt zurückgestellt, was zu einer stetigen Erhöhung des durchschnittlichen Schuleintrittsalters führt. Hier muss für mehr **fließende Übergänge** und eine frühe individuelle Förderung gesorgt werden, wenn **soziale Integration** und die Überwindung von Benachteiligung erreicht werden sollen.

Sekundarbereich - frühe Selektion

- Die frühe Entscheidung über die Schullaufbahn in der Regel nach der 4. Klasse im Alter von 10 (!) Jahren, die Segmentierung der Sekundarstufe I sowie die damit verbundene Hierarchisierung der unterschiedlichen Schulangebote und -abschlüsse sind nach Auffassung der GEW weder pädagogisch noch gesellschaftspolitisch sinnvoll. Im Gegenteil, sie verstärken und verfestigen Benachteiligungen, statt sie durch zielgerichtete individuelle Förderung in heterogenen Gruppen zu überwinden. Die Durchlässigkeit des deutschen Schulwesens ist im Wesentlichen nur von oben nach unten gegeben. Nur ein geringer Teil der SchülerInnen kann in dem System "aufsteigen". Zwischen den Bundesländern bestehen große Unterschiede in der Schulstruktur insbesondere der Sek. I und die nationale PISA-Vergleichsstudie hat erhebliche Leistungsunterschiede zu Tage gebracht. Auch das spricht für eine stärkere und verbindlichere Koordination zwischen den Bundesländern statt einer Ausweitung des föderalen Wettbewerbs. Selektionskriterien dominieren, Fördergesichtspunkte werden vernachlässigt. Dieses belegt die PISA-Studie deutlich. Die GEW bedauert, dass die **Schulstruktur** in der Debatte über die PISA-Konsequenzen immer wieder aus politischen Gründen ausgeklammert wird. Von den Nachbarn, die Differenzierung und soziale Integration in einem

einheitlichen Sekundarbereich I verbinden, wollen einige Bundesländer nicht lernen. Ihre Immunisierungspolitiken haben den Schwung, den z. B. die Auseinandersetzung mit den skandinavischen Schulkonzepten gebracht hat, bereits merklich gedämpft. Von einem europäischen **Benchmarking** erhofft sich die GEW neue Impulse, auch die verkrusteten Schulstrukturen in Deutschland aufzuweichen.

Stärkung der **individuellen und frühen Förderung statt permanenter Auslese, Differenzierung und Durchlässigkeit** charakterisieren die Positionen der GEW. Dazu bedarf es einer anderen Lehrerbildung, die dem pädagogischen Umgang mit Heterogenität mehr Beachtung schenkt.

Integration von behinderten SchülerInnen

- Unbefriedigend beschrieben sind in dem KMK Bericht auch folgende Punkte: die **Integration von behinderten SchülerInnen** und die bei der Überführung und Ausweitung von entsprechenden Modellversuchen in Regelangebote aufgetretenen Probleme, die zusätzlichen pädagogischen Anforderungen an **Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten und Regionen mit hohem Migrantenanteil**, die Belastung des schulischen Lernens durch lang anhaltende **Jugendarbeitslosigkeit** im Umfeld der Schulen, der - regional sicherlich unterschiedliche - **Mangel an Ausbildungsplätzen** besonders im Dualen System der Berufsausbildung und in den östlichen Bundesländern.

Ganztagschulen

- Weitgehend unerwähnt bleibt die aus Sicht der GEW dringend notwendige Einführung von **Ganztagsschul-Angeboten**. Die Anschubfinanzierung durch die Bundesregierung wird nur dann zum Ziel führen, wenn die Länder klare pädagogische Konzepte zum Ausbau der Halbtagschulen zu Ganztagschulen zu Grunde legen. Dazu bedarf es einer ausreichenden Ausstattung mit Personal - auch Nicht-Lehrkräften- und einer adäquaten räumlichen und sächlichen Ausstattung. Eine systematische Vorbereitung der LehrerInnen auf die mit der Ganztagschule verbundenen neuen pädagogischen Anforderungen

findet nur in wenigen Bundesländern statt.

- Die **GEW** hat in ihren „**Schulpolitischen Positionen**“ die unterschiedlichen Herausforderungen zusammengeführt, um die häufig durch diese hervorgerufenen Ohnmachtsgefühle überwinden zu helfen und Orientierungshilfen für neues pädagogisches Handeln zu formulieren.

Schulverwaltung

- Die GEW will die Verlagerung **staatlicher Kompetenzen in die Schulen** und damit den Ausbau der Eigenverantwortung der Schulen unterstützen, wenn damit nicht die Flucht des Staates aus seiner Verantwortung für eine aufgabengerechte Finanzierung und Rahmengestaltung verbunden ist. Diese Gefahr ist allerdings auf Grund der knappen öffentlichen Haushalte sowohl bei den Kommunen als Sachträger, wie bei den Ländern, die für das Personal zuständig sind, nicht unrealistisch.

Mitwirkung

Die Mitwirkungsrechte der Lehrkräfte wurden in den vergangenen Jahren in fast allen Ländern abgebaut, was sogar zu Verstößen gegen Landesverfassungen führte. Gerade die Verlagerung von mehr Kompetenz an die einzelne Schule verlangt eine Stärkung der demokratischen Mitwirkungsrechte der Lehrkräfte vor Ort. Ebenso darf es nicht zu einer Aushebelung der öffentlichen Verantwortung für die Schulen kommen, durch Gremien, die von der Wirtschaft dominiert werden. Erste Anzeichen dafür gibt es in Hamburg und Niedersachsen.

Qualität

Weil Qualität wesentlicher Bestandteil unseres professionellen Selbstverständnisses ist, beteiligen wir uns aktiv an der Debatte über Qualitätssicherung und Evaluation. Wir sehen die Ambivalenzen und Missbrauchsmöglichkeiten dieser Instrumente für eine „Ver-Betriebswirtschaftlichung“ der Schule und verlangen deshalb, dass Curriculum und Schulentwicklung, Arbeitszeitregelungen und Personalentscheidungen auf der Basis von gemeinsam erarbeiteten Zielvereinbarungen erfolgen sollen. Die Modernisierungspolitik soll so sozial beherrschbar gestaltet werden.

Die Tendenz, externer Qualitätssicherung über standardisierte Tests den Vorrang zu geben, wird von der GEW abgelehnt. Interne und externe Qualitätssicherung gehören zusammen, wobei alle wissenschaftlichen Untersuchungen eindeutig der internen Evaluation die größere Bedeutung zuschreiben.

Schüler-Lehrer-Relationen

Zielvereinbarungen müssen die KollegInnen auch davor schützen, dass immer neue Anforderungen gestellt werden, ohne dass die materiellen Rahmenbedingungen entsprechend verbessert werden. Dass so etwas passiert, kann man z. B. bei der Verschlechterung der **Schüler-Lehrer-Relationen** verfolgen. In den westdeutschen Bundesländern sind die SchülerInnen-Zahlen in den 90-er Jahren weitaus schneller gestiegen als die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer. In den ostdeutschen Ländern ist der demografisch bedingte Rückgang der SchülerInnenzahlen nicht im möglichen Umfang zur Verbesserung der pädagogischen Angebote genutzt worden. Im Gegenteil, durch eine schnelle Anpassung an die im Westen gültigen Standards bzgl. der Klassenfrequenzen und der Höhe der Pflichtstundenzahlen wurde Stellenüberhang zusätzlich erzeugt und die Unterrichtsbedingungen verschlechtert.

Die GEW hat dazu 2003 eine umfassende Studie veröffentlicht.

beruflicher Status

Die Ausführungen im KMK -Bericht zu diesem wichtigen Punkt sind sehr dünn. Die historische Vielschichtigkeit der unterschiedlichen Lehrämter führt zu erheblichen Statusunterschieden, die einer differenzierteren Darstellung bedürften. So sind die heute noch vorhandenen beachtlichen Unterschiede zwischen Gymnasial- und Hauptschullehrkräften zu Ungunsten der HauptschullehrerInnen nicht mehr nachvollziehbar. So liegen die Erzieherinnen - die in anderen Ländern zur Gruppe der Lehrkräfte gehören- ebenso wie die GrundschullehrerInnen (meist handelt es sich in beiden Fällen um Frauen) am unteren Ende der Einkommenskala.

Ein weiteres Problem verbirgt sich hinter dem unterschiedlichen Status Angestellte/Beamte, der

nicht nur, aber besonders in den ostdeutschen Ländern bis in die einzelne Schule hinein reicht. Lehrkräfte in den östlichen Bundesländern sind überwiegend zum Erhalt der Beschäftigungsverhältnisse in Teilzeit beschäftigt. Die GEW hat in allen Ländern den von den Landesregierungen angedrohten Stellenabbau durch tarif- bzw. koalitionsrechtliche Teilzeitvereinbarungen abwenden können, was allerdings zu erheblichen Einkommensverlusten über viele Jahre bei den meisten Lehrkräften führt. Diese kumulieren mit einem ohnehin niedrigeren Einkommen der ostdeutschen Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Hier müssen die Landesregierungen möglichst schnell zu einer Angleichung kommen, um die Abwanderungen insbesondere junger, neu ausgebildeter Lehrkräfte von Ost nach West aufzuhalten.

weiteres Schulpersonal

Die Frage nach dem **„übrigen Schulpersonal“** („personnel other than teachers“; page 31) ist im KMK Bericht nicht erwähnt. In den OECD Statistiken („Teachers at the workplace – support staff“) heißt es, dass sich die Schulen in Deutschland durch den Mangel an „support staff“ für die „classroom teachers“, in einigem (some) oder größerem Umfang (a lot) behindert sehen. LehrerInnen fühlen sich auch deshalb überfordert, weil sie vielfach Aufgaben von Schulpsychologen oder Sozialpädagogen übernehmen müssen, wofür sie allerdings keine Ausbildung haben.

Die GEW unterstützt daher u.a. eine engere Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern und SozialpädagogInnen, dort wo sie an den Schulen tätig sind. Allerdings gibt es in allen Ländern zu wenig SozialpädagogInnen und SchulpsychologInnen, um den Bedarf in den Schulen decken zu können. Neue Entwicklungen bahnen sich in dieser Frage in Berlin an, wo der neu eingeführte Bachelor in den bislang primär lehrerbildenden Fachbereichen für die Arbeit von **„SchulassistentInnen“** qualifizieren soll. Hier liegt die Befürchtung nahe, dass dadurch **„Billig-LehrerInnen“** in Zeiten erhöhten Lehrerbedarfs eingeführt werden sollen.

Lehrerbedarf

Die GEW hat bereits Ende der 70er Jahre **„Prüfsteine für den Lehrer-**

bedarf“ entwickelt, eine überschaubare, konkret nachvollziehbare Anzahl von **Bedarfsindikatoren** (z. B. pädagogisch sinnvolle Klassengrößen, belastungsadäquate Lehrerarbeitszeit, Umfang des Stundenplanes, zusätzliches Angebot für Klassen mit großem AusländerInnen-Anteil, ...), die wir unseren Berechnungen des Lehrebedarfs auf Länder- bzw. Bundesebene zu Grunde gelegt haben. Sie sollten eine transparente, der Öffentlichkeit vermittelbare und mit den Finanzministern aushandelbare LehrerInnen-Einstellungspolitik begründen. Ein solches gemeinsames Grundverständnis konnte ansatzweise erreicht werden, der tagespolitische Rechtfertigungszwang der Kultusverwaltungen stand dem offensichtlich entgegen.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Die Bildungsgewerkschaft

Die GEW hat rund 275.000 Mitglieder, der überwiegende Teil

arbeitet in den Schulen. Als **Bildungsgewerkschaft** organisiert die GEW ErzieherInnen und SozialpädagogInnen, Lehrkräfte in den allgemein- und berufsbildenden Schulen, WissenschaftlerInnen und Mitarbeiter an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie Beschäftigte in den Weiterbildungseinrichtungen .

Sie betreibt materielle Interessenvertretung im engeren Sinne (Arbeitsplatzsicherung und Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitszeit und Vergütung, ..), sie vertritt die professionspolitischen Interessen ihrer Mitglieder (Ausbildung, Fort-/Weiterbildung, berufliche Perspektiven), sie will die Ziele und Inhalte u.a. der LehrerInnen-Arbeit mitgestalten (Lehrplanentwicklung, Schulentwicklung ...) und zusammen mit den anderen

Mitgliedsgewerkschaften des DGB eine soziale und demokratische Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft durchsetzen. Die GEW ist Mitglied des European Trade Union Committee for Education (ETUCE) und Education International und engagiert sich auf europäischer und globaler Ebene für die UNESCO Politik der „Education for All“ und damit gegen das neoliberale Konzept, dass „Bildung als Ware“ zum weltweiten Handelsobjekt machen will.

Sozialer Dialog

Auf nationaler und internationaler Ebene tritt die GEW für den Aus- bzw. Aufbau eines „**Sozialen Dialogs**“ ein, der alle am Bildungsprozess Beteiligten an den Verhandlungstisch bringt. Wir sind der Auffassung, dass sich die notwendigen Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft nur auf dem Vereinbarungswege und nicht durch einseitige Verordnungen realisieren lassen. Die GEW fasst ihre Politik in der Formel „**Innovation durch Partizipation**“ zusammen. Die Aussage, dass sich GEW und Lehrerverbände „im dauerhaften Kontakt“ mit den Kultusministern befänden, halten wir für positiv überzogen. Auch die „**Bremer Erklärung**“ ist unserer Meinung nach noch nicht der Weg, gemeinsam Politik zu formulieren oder gar zu gestalten. Hierzu bedarf es verbindlicher und gleichberechtigter Gesprächsstrukturen.

Die GEW kritisiert die Bildungsverwaltungen in Bund und Ländern, weil sie die Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte der LehrerInnen und der sie vertretenden Gewerkschaften eher restriktiv auslegen und ängstlich bis abweisend auf die Forderung nach neuen Formen der Partizipation reagieren. Nur für eine „**Mangel-Selbstverwaltung**“ werden sich die Gewerkschaften nicht hergeben. Sie sind bereit, auch für schwierige Veränderungen Verantwortung zu übernehmen, wenn diese Maßnahmen von ihnen mitentwickelt und mitgestaltet werden können. Die tarif- und koalitionsrechtlichen Verträge zwischen der GEW und den ostdeutschen Landesregierungen sind ein erster Schritt, von der Verordnungs- zur Verhandlungskultur überzugehen. Das nach wie vor in Deutschland nicht vorhandene Streikrecht für Beamte verhindert allerdings eine gleichberechtigte Verhandlungsbasis in den meisten Ländern. Die GEW fordert daher seit längerem die Abschaffung dieses - internationalem Recht widersprechenden - Zustandes.

Die Anwerbung geeigneter Personen für den Lehrerberuf (OECD Guidelines Abschnitt 3)

Von einer transparenten und nachhaltigen Politik der

Anwerbungspolitik

Kultusministerien bei der Anwerbung besonders qualifizierter Personen für den Lehrerberuf kann nicht die Rede sein. Es fehlen verlässliche Aussagen

zum LehrerInnen-Bedarf und zur Einstellungspolitik. Die wenigen Werbematerialien bleiben in diesen Fragen eher vage, sie enthalten meist nur kurzfristige Aussagen, auf deren Grundlage StudienanfängerInnen keine Studienentscheidungen treffen können. Die Anwerbung von sog. Seiten- bzw. Quereinsteigern (ohne Lehrerausbildung oder Teilqualifikationen) erfolgt nicht systematisch und ist ausschließlich bedarfsabhängig. Die notwendige Grundqualifikation und das Maß an Nachqualifikation wird von den Kultusministerien in eigener Verantwortung festgelegt. Die GEW sieht positive Effekte beim Einsatz von Seiten- oder Quereinsteigern für die pädagogische Arbeit, erwartet allerdings klare Maßnahmen zur pädagogisch - didaktischen Ausbildung einschl. der dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen.

Bachelor - und Master-Studiengänge

Um geeignete Personen für den LehrerInnen-Beruf gewinnen zu können, müssen nach Auffassung der GEW die schulpraktischen Anteile schon in der Anfangsphase des Studiums ausgebaut und im Dialog zwischen Schule und Hochschule ausgeweitet werden. Die insbesondere vom Wissenschaftsrat propagierte Form der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der LehrerInnenausbildung steht dem diametral entgegen. Wenn der Bachelor-Studiengang rein fachwissenschaftlich bestimmt und die Einbeziehung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft erst im Masterstudiengang erfolgen soll, wird die Studieneingangsphase den Studierenden keine Möglichkeiten mehr eröffnen, die eigenen Interessen und die Eignung zum LehrerInnenberuf zu überprüfen. Auch deswegen lehnt die GEW einen - aus arbeitsmarktpolitischen Gründen für andere Ausbildungsgänge möglicherweise sinnvollen - rein fachwissenschaftlich orientierten Bachelor für die Lehrerbildung ab. Auch eine weitere Hierarchisierung durch die Bachelor/Master-Lehrerausbildung wird von der GEW abgelehnt. Einzelne Versuche, Lehrergruppen wie Grundschul- oder Berufsschullehrkräfte nur mit einem Bachelor auszustatten werden von uns abgelehnt. Sie werden den gestiegen Anforderungen an den Lehrerberuf in keiner Weise gerecht und würden in der Konsequenz zu einem

weiteren Rückgang der qualifizierten Bewerber/innen führen.

Beschäftigungsperspektiven

Ein wesentlicher Faktor für die Entscheidung von StudienanfängerInnen, einen lehrerbildenden Studiengang zu belegen, sind die Beschäftigungsperspektiven. Der KMK ist es in den zurückliegenden Jahrzehnten nicht gelungen, die Einstellungspolitiken der Länder zu verstetigen. Mangel und „Überproduktion“ bestimmen die Arbeitsmarktlage so, dass man von einer „Politik der Schweinezyklen“ spricht. Viel wäre gewonnen, wenn die prognostischen Lehrerbedarfs-Aussagen der KMK in Orientierungshilfen übersetzt und mit den für die Einstellung entscheidenden FinanzministerInnen abgestimmt werden könnten. Dass auch die Hochschulen solche Daten benötigen, um ihre Ausbildungskapazitäten sinnvoll planen zu können, liegt auf der Hand. Eine antizyklische Einstellungspolitik könnte solche drastischen demographischen Umbrüche wie die in den kommenden 10 Jahren zu erwartenden ebenso verhindern helfen wie Zeiten des Lehrermangels. Allerdings besteht bereits heute die Gefahr, dass sich in den östlichen Bundesländern die gleiche Situation, die heute im Westen vorherrscht, zeitversetzt wiederholt. Daher wird es wichtig sein, die Personalentwicklungsplanung für die Schulen und Hochschulen der Bundesländer nicht so weit zu dezentralisieren, dass eine landes-, vielleicht auch bundesweite Abstimmung nicht mehr möglich ist. Der gänzliche Verzicht auf eine Lehrerbedarfsplanung zugunsten eines weitgehend deregulierten Marktes wird die Qualität der LehrerInnenausbildung weiter in Frage stellen. Statt einer verlässlichen und nachhaltigen Studienentscheidung werden kurzfristige Anpassungsmaßnahmen an aktuelle Engpässe auf dem Arbeitsmarkt Schule vorherrschen.

Lehrerleitbild

Für eine gezielte Anwerbung qualifizierter StudienbewerberInnen wäre es zusätzlich wichtig, ein attraktives Lehrerleitbild zu entwickeln. Das von der „Gemischten Kommission LehrerInnenausbildung“ der KMK entworfene Lehrerleitbild ist ein guter Ausgangspunkt

für einen breit anzulegenden Diskurs. Ein Lehrerleitbild kann man jedoch genauso wenig wie das Glück „von oben“ verordnen. Hier sind auch die Lehrerorganisationen gefordert.

Studienmotivation

Im Gespräch mit Studierenden hört man häufig, dass ihre Entscheidung für die LehrerInnenausbildung eine „zweite Wahl“ war. Hier muss Studienberatung einsetzen. Eine Schule, die ihren wachsenden gesellschaftlichen Aufgaben gerecht werden will, braucht hoch motivierte und hoch qualifizierte neue Lehrerinnen und Lehrer, die Hochschulen und Studienseminare haben hier eine besondere Verantwortung. Sie müssen rechtzeitig erkennen, wenn Motivationsverlust einsetzt und Studienabbruch droht.

Kürzung der Anfangsgehälter

Natürlich müssen auch die materiellen Rahmenbedingungen verbessert werden. Es hat sehr lange gedauert, bis die Landesregierungen ihren Fehler eingesehen haben, die Anfangsgehälter für junge Lehrerinnen und Lehrer zu kürzen. Offensichtlich hatten sie die Gunst der Krise nutzen und das Gehaltsgefüge drücken wollen, aber offensichtlich hatten sie auch die Abschreckungswirkung ihrer Maßnahmen unterschätzt. Die GEW hatte dagegen von Anfang an Widerstand geleistet.

Image-Verbesserung

In Gesprächen mit der KMK hat die GEW gemeinsame Anstrengungen zur Verbesserung **des Images der Lehrerinnen und Lehrer** gefordert.

Dazu gehört unserer Meinung nach:

- dass sich die Universitäten bewusster mit der LehrerInnenausbildung als eine ihrer gemeinsamen Aufgaben annehmen,
- dass Schulen und Kultusverwaltungen in einem breit angelegten Diskurs ein neues Leitbild mit und für die LehrerInnen entwickeln,
- dass die Landesregierungen eine verlässliche Lehrerbedarfsplanung und eine nachhaltigere Einstellungspolitik betreiben,

- dass Schulen und Hochschulen die Qualität ihrer Arbeit evaluieren und der Gesellschaft darüber Rechenschaft ablegen,
- dass die Öffentlichkeit sich mehr für die Weiterentwicklung der Schulen und die Qualität des Lehrens und Lernens engagiert.

Und das alles weniger diffamierend und anklagend als verstehend und unterstützend.

Ausbildung, Entwicklung und Zertifizierung von LehrerInnen

(OECD Guidelines Abschnitt 4)

Historischer Rückblick

Der von der KMK aufgezeigte historische Rückblick auf die Lehrerausbildung blendet bewusst oder unbewusst die Entwicklung bis 1989 in den östlichen Bundesländern aus. Diese Lücke muss im weiteren Verlauf der Untersuchung geschlossen werden. Gerade in der Lehrerausbildung gab es Ansätze, die für die heutige Debatte über die Reform der Lehrerbildung von Bedeutung sein könnten. Zum anderen bedeutet das Ausblenden dieser Seite der Entwicklung eine Ignoranz in Bezug auf die heute noch vorhandenen professionellen Grundlagen der Lehrkräfte mit einer Ausbildung nach dem Recht der DDR.

GEW zur Reform der LehrerInnenausbildung

Die GEW hat parallel zu den Aktivitäten der Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Wissenschaftsrates (WR) einen eigenen Diskurs über die Reform der LehrerInnenausbildung geführt. In der GEW Sommerschule 1998 ist die LehrerInnenausbildung unter der Überschrift „**Professionalität und Polyvalenz**“ auf den Prüfstand gestellt worden. Nach regionalen Werkstattgesprächen und der **Hamburger Lehrerbildungskonferenz** vom Februar 2001 hat der Hauptvorstand der GEW am 23. Juni 2001

14 Eckpunkte der GEW „**14 Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenausbildung**“ beschlossen. Sie werden auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudien weiterentwickelt. Wir wollen tief greifende Veränderungen der LehrerInnenausbildung, die jetzt beginnen müssen, wenn die künftige LehrerInnengeneration und mit ihr

die Schulen davon profitieren sollen. Der anstehende Generationswechsel soll für die Strukturveränderungen genutzt werden. Probleme sehen wir u. a. in Folgendem: Das fehlende Profil der lehrerbildenden Studiengänge und die Randständigkeit der LehrerInnenausbildung in den Universitäten, die damit verbundene mangelhafte Abstimmung zwischen den drei „Phasen“, die Vernachlässigung der in der Berufseinmündungsphase auftretenden Schwierigkeiten, der fehlende „rote Faden“ in den Lehr- und Studienangeboten – das alles erschwert eine kontinuierliche Entwicklungs- und Lernbiographie derer, die als Lehrerinnen und Lehrer wichtige gesellschaftspolitische Aufgaben wahrnehmen sollen.

Die im Folgenden gekürzt wiedergegebenen GEW Eckpunkte umschreiben unsere Vorstellungen zur Reform der LehrerInnenausbildung:

Eckpunkt 1:

Die LehrerInnenausbildung an Kompetenzen orientieren
Kern des professionellen Handelns von LehrerInnen ist die Arbeit in der Schule. In deren Mittelpunkt stehen die vielfältigen Lern- und Entwicklungsprozesse der SchülerInnen. Sie sollen „das Lernen

Kompetenzorientierung

lernen“, Sozial- und Handlungskompetenz, also „Lehrkompetenz“ soll bei den LehrerInnen in einer von Widersprüchen gekennzeichneten Gesellschaft aufgebaut werden. Die gesamte LehrerInnenausbildung muss sich durchgängig an der Entwicklung von Kompetenzen orientieren.

Eckpunkt 2:

Unterschiede sehen und produktiv damit umgehen lernen

Die Schulrealitäten erfordern den konstruktiven Umgang mit Heterogenität. Schulklassen sind keine homogenen Gruppen, weder in soziokultureller, sprachlicher noch in geschlechtsspezifischer Perspektive. LehrerInnen sollen lernen, die Gründe und Mechanismen für Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu erkennen und ihnen entgegen zu wirken. Wir streben eine Schule an, in der Vielfalt gelebt und produktiv gemacht wird.

Heterogenität

Eckpunkt 3:

Lebenslanges Lernen gehört zum beruflichen

Selbstverständnis

Wie bei anderen Professionen muss „lebenslanges Lernen“ und „Lernen im Beruf“ leitend auch für das berufliche Selbstverständnis von

Lernen im Beruf

LehrerInnen werden. Selbstbildung, kollegiale und professionelle Weiterbildung sind zentral für die Schulentwicklung. Sie sind konstitutiv für die berufsbiografische Entwicklung. Sie sind gleichzeitig Element der Personalentwicklung an den einzelnen Schulen.

Fortbildungspflicht

Professionsgemäße Fortbildung ist Pflicht und regelmäßiger Bestandteil beruflich verantwortlichen Handelns. Diese bindet die LehrerInnen und verpflichtet den Staat und Arbeitgeber, die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Eckpunkt 4:

Die Strukturen der LehrerInnenausbildung neu gestalten

Eine gegenseitige Abschottung der Institutionen, die für die drei Phasen der LehrerInnenausbildung zuständig sind, verhindert kontinuierliche und aufeinander abgestimmte Ausbildungsgänge. Sie führt häufig zu Brüchen und Krisen in den individuellen Berufsbiografien. Studierende und BerufsanfängerInnen bleiben bei der Bewältigung ihrer Probleme weitgehend auf sich gestellt. Die GEW fordert, dass die LehrerInnen-ausbildung als ganzheitlicher, institutionenübergreifender **Prozess** organisiert wird. Um Beliebigkeit und Unverbundenheit der bisherigen Lehr- und Studienangebote zu überwinden, sollen **Kerncurricula** entwickelt werden. Im Wege der Konsensbildung sollen sie von allen an der LehrerInnenausbildung Beteiligten formuliert werden. Die Ausbildung

Kerncurricula

Modularisierung

soll modularisiert werden. Die Module sollen die Lernprozesse didaktisch sinnvoll gliedern, Transparenz schaffen, die Mobilität erhöhen und die Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten bei der Zusammenstellung der Lehrangebote erweitern. Ein konsekutives, aufeinander abgestimmtes Angebot dieser Module (Spiralcurriculum) im Sinne lebenslangen Lernens ist sicherzustellen, es darf nicht von kurzfristigen haushaltspolitischen Entscheidungen abhängig werden („Markt und Mode“).

Eckpunkt 5:

Einheitliche LehrerInnenausbildung durchsetzen - Differenzierungen ermöglichen

Das professionelle Selbstverständnis ist für alle LehrerInnen im Kern das gleiche: sie sind Expertinnen und Experten für Entwicklungs- Lern- und Lehrprozesse. Die GEW lehnt eine frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf Schularten und/oder Schulstufen grundsätzlich genauso ab wie eine unterschiedliche Dauer der Ausbildung und die Trennung der Ausbildungsarten.

gestufte Studiengänge

Ebenso abgelehnt werden gestufte Studiengänge (Bachelor/Master), wenn damit eine Reduzierung des Professionalisierungsanspruchs und/oder eine hierarchische Stufung der Lehrämter begründet werden soll. Die GEW fordert eine einheitliche Mindeststudiendauer von 8 Semestern.

Eckpunkt 6:

Neue Lehr- und Lernformen in der LehrerInnenausbildung verwirklichen

Die GEW fordert eine methodisch abwechslungsreiche und exemplarische Ausbildung, die auch den Umgang mit den neuen Medien und Reflexion des didaktischen

Didaktische Qualifizierung

Ortes angemessen einbezieht. Lernwerkstätten, pädagogische Tage oder Wochen, Open-Space Projekte, themenzentrierte Interaktion, die Moderationsmethoden, die Einbeziehung von innovativen LehrerInnen aus der Schulpraxis u.a. m. sollen die traditionellen Lehr- und Lernformen ergänzen oder ersetzen.

Eckpunkt 7:

Eine reflektierte Prüfungspraxis einführen

Die GEW stellt fest, dass Leistungsmessung und Leistungsbewertung Teile der Berufsroutine von LehrerInnen sind. Zu einem demokratischen Prüfungsverfahren gehören Transparenz, Reflexion und Öffentlichkeit, um der Gefahr einer nicht zu kontrollierenden Machtausübung zu begegnen. Zum professionellen Selbstverständnis von LehrerInnen gehört nach

Evaluation

unserer Auffassung die Evaluation der eigenen Ausbildung und Arbeit. Nicht ob, sondern wie das

geschehen soll, muss erprobt werden.

Eckpunkt 8:

Ausbau der Fachdidaktiken ausbauen

An vielen Hochschulen ist in den letzten Jahren ein drastischer Abbau der Fachdidaktiken betrieben worden. Das hat die Qualität der Lehrer-Innenausbildung eingeschränkt. Die GEW tritt für die Verstärkung und den inhaltlichen Ausbau der Fachdidaktiken zu forschungsorientierten Disziplinen ein. Bei der Stellenausschreibung und -besetzung für fach-didaktische Professuren müssen entsprechende Forschungstätigkeiten als

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Qualifikationsmerkmal nachgewiesen werden. Viel wird von der besonderen Förderung eines leistungsfähigen wissenschaftlichen Nachwuchses abhängen.

Eckpunkt 9:

Schulpraktische Anteile besser ins Studium integrieren

Schulpraktische Studien sind unverzichtbarer Bestandteil einer wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden LehrerInnenausbildung. Sie sollen die Selbsterprobung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die Organisation von Lernen und die Vermittlung von Lerninhalten ermöglichen. Sie verhelfen zu exemplarischen Erfahrungen und zur Kooperation mit anderen Studierenden und LehrerInnen. Daher geht es nicht darum, Theorie und Praxis zu verwandeln, sondern um eine kritisch distanzierte, theoriegeleitete, eben wissenschaftliche Reflexion der

kritische Reflexion der Schulpraxis

Praxis. Die GEW bemängelt die bisherige Randständigkeit der schulpraktischen Studien und fordert ihre frühzeitige und stärkere Integration in die Studiengänge.

Eckpunkt 10:

Zentren für LehrerInnenausbildung

Die LehrerInnenausbildung braucht einen zentralen Orientierungs-, Vernetzungs-, Schulforschungs- und Kommunikationsort. Die GEW tritt deswegen dafür ein, dass Zentren für LehrerInnenausbildung gegründet bzw. weiterentwickelt werden. Sie sollen an den Universitäten als wissenschaftliche Einrichtungen

etabliert und mit eigenen Stellen und Haushaltsmitteln ausgestattet werden. Sie sollen nicht nur Service- und Koordinationsaufgaben sondern auch Steuerungs- und Entscheidungsfunktionen übernehmen. Sie sollen die universitäre Ausbildung mit der Berufseinmündungsphase verknüpfen. Die GEW hält es für notwendig, die Forschung über die

Lehrerbildungs-Forschung LehrerInnenausbildung und den Arbeitsplatz bzw. Arbeitsmarkt Schule in Verbindung mit den Zentren auszubauen. Diese Aussagen sind durch ein Wissenschafts-Forum der Max-Traeger-Stiftung im Februar 2003 bestätigt worden, das sich mit der Kritik von Prof. Dr. Hans N. Weiler an der deutschen Erziehungswissenschaft beschäftigt hat.

Eckpunkt 11:

Den Übergang in den Beruf neu gestalten

Berufseinmündungsphase die GEW optiert für eine Phase der Berufseinmündung, die dicht an das Studium anschließt und als Ausbildungselement gestaltet wird. BerufsanfängerInnen sollen damit Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen in einem selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernprozess zu nutzen und weiter zu entwickeln. Supervision und Beratung, sowie didaktische und methodische Unterstützung müssen nachgefragt und abgerufen werden können. sinnvoll erscheint die problemorientierte Zusammenarbeit von BerufsanfängerInnen mit erfahrenen LehrerInnen in Schulentwicklungsprojekten. Die GEW schlägt eine eingehende Evaluation der bisherigen Formen des Referendariats vor.

Eckpunkt 12:

Langfristige Personalplanung

Temporäre und /oder strukturelle Mangelsituationen, ein steigender Altersdurchschnitt der Kollegien, Unterrichtsausfall und Unterausstattung der Schulen mit LehrerInnen kennzeichnen den „Arbeitsmarkt Schule“.

Die GEW fordert vom Arbeitgeber Staat eine längerfristige Personalplanung,

ausgeglichene Alterstruktur die für eine ausgeglichene Alterstruktur und für kontinuierliche Einstellungsmöglichkeiten sorgt. Sie

soll einerseits den Studierenden verlässliche Berufsperspektiven und andererseits den LehrerInnen, ausbildenden Institutionen und den Schulen Planungssicherheit bieten.

Eckpunkt 13:

Staatliche Regelungsmechanismen verändern

Die GEW fordert für die gesamte LehrerInnenausbildung eine

Vereinbarungen statt grundlegende Änderung der staatlichen
Aufsichtspraxis,

Verordnungen Vereinbarung sollen an die Stelle von Verordnungen treten. Die LehrerInnenausbildung ist eine staatliche Aufgabe, sie soll auch bleiben, wenn die Selbstverwaltungsrechte der Schulen gestärkt werden sollen. In diesem Rahmen soll die pädagogische Freiheit der LehrerInnen respektiert werden, sie sollen persönlich verantwortlich und beruflich eigenständig handeln.

Eckpunkt 14:

Die europäische und internationale Dimension entfalten

Eine Verständigung mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen, die Erfahrung von Gemeinsamkeit und Akzeptanz von Differenz sind wichtige Aufgaben von Schule und LehrerInnenausbildung. Die GEW fordert zusammen mit dem Europäischen Trade Union Committee for Education (ETUCE) und der Education International (EI) eine verstärkte

internationale Mobilität Forderung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen. Auslandserfahrungen sollen selbstverständliche Bestandteile der LehrerInnenausbildung werden. Einstellen müssen wir uns sicher auch darauf, dass der einheitliche europäische Arbeitsmarkt auch die Beschäftigungspolitik auf dem Teilarbeitsmarkt Schule beeinflussen wird.

Die „14 Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenausbildung“ sind Grundlage für die GEW Stellungnahme zu den Aktivitäten der Landesregierungen zur Reform der LehrerInnenausbildung.

Im Mittelpunkt dieser Stellungnahmen stehen die folgenden Themen:

- Bachelor/Master** - Sollen **Bachelor- und Master-Studiengänge** in der LehrerInnen-ausbildung eingeführt werden? (Rheinland-Pfalz, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Berlin ...)
- SeiteneinsteigerInnen** - Wie kann der besonders große **Mangel an BerufsschullehrerInnen** behoben werden? (SeiteneinsteigerInnen ...)
- Zentren** - Welche Funktionen sollen die **Zentren für LehrerInnenausbildung** übernehmen, wie sollen sie personell und materiell ausgestattet werden?

Zu diesen Themen bereitet die GEW Stellungnahmen vor.

- Evaluation** Die GEW bemüht sich, alle an der LehrerInnenausbildung Beteiligten für eine weitgehend **selbstbestimmte** und **selbstorganisierte Evaluation** der eigenen Arbeit zu gewinnen. Das soll für die universitäre Ausbildung genauso gelten, wie für das Referendariat, die Berufseinmündungsphase und die Fort- und Weiterbildung.

Anwerbung, Auswahl und Benennung von LehrerInnen (OECD Guidelines Abschnitt 5)

- LehrerInnen-Bedarf** Den LehrerInnenbedarfsberechnungen liegen Formeln zugrunde, die unterrichtsbezogene Indikatoren (Studentenanzahl, Differenzierungsstunden usw.), mit schülerbezogenen (Klassengröße, Wahlfächer, Anteil der ausländischen SchülerInnen usw.) und lehrerbezogenen Faktoren (Deputat, Unterrichtsfächer, Alters- und Funktionsermäßigung usw.) in von Land zu Land unterschiedlicher Weise in Verbindung bringen. **Ihre Verlässlichkeit** wird immer wieder durch haushaltspolitische Entscheidungen infrage gestellt. Immer wieder bestimmen politische Entscheidungen entsprechend der Haushaltslage über die zu Grunde liegenden Indikatoren: z.B. wurden in Zeiten wachsender Schülerzahlen die Klassenfrequenzen erhöht, die Stundentafeln gekürzt und in allen Bundesländern zum Teil mehrfach (aktuell wieder) die

Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die Anhebung der Pflichtstundenzahl erhöht. Dazu zählt auch die Streichung von Förderunterricht oder z.B. muttersprachlichem Unterricht für Migrantenkinder. Damit wird nicht nur maßgeblich die Unterrichts- und Schulqualität beeinflusst, sondern auch der Lehrerbedarf gesteuert.

Die Entscheidungen über die Einstellung von LehramtsbewerberInnen werden nach Eignung und Leistung getroffen, also nach den studierten Fächern und Examensnoten. Die GEW kritisiert die Schein-Rationalität dieser Methode, weil oft minimale Notenunterschiede über Einstellung oder Nichteinstellung entscheiden. Gesichtspunkte wie Interesse an der pädagogischen Arbeit, Kreativität, Teamfähigkeit oder Belastbarkeit bleiben bei den heutigen Einstellungsentscheidungen weitgehend unberücksichtigt. Die GEW unterstützt die Suche nach neuen Einstellungsverfahren, die diese - weniger quantitativ messbaren - Kompetenzen miteinbeziehen. Daher sollen auch andere Berufs- oder Auslandserfahrungen berücksichtigt werden. Die GEW ist dafür, dass schulnahe Stellenausschreibungen und Einstellungsentscheidungen ausprobiert werden. Sie setzen Vereinbarungen zwischen den Schulleitungen und Kollegien, zwischen den Arbeitgebern und Gewerkschaften voraus, um Transparenz und Qualitätsstandards zu sichern.

Ost-West Unterschiede Berücksichtigt werden muss die in den ost- bzw. westdeutschen Bundesländern sehr unterschiedliche demografische Entwicklung. Im Westen haben wir es mit steigenden, im Osten mit dramatisch sinkenden Schülerzahlen (bis zu 60%) zu tun. Hier zeigt sich, wie wichtig vorausschauende, transparente Lehrerbedarfsaussagen wären. Die bislang von der KMK eingeleiteten Maßnahmen zur Behebung von Engpässen reichen offensichtlich nicht aus. Die Segmentierung der LehrerInnenausbildung in viele, nicht kompatible Lehramtsstudiengänge verbaut die Mobilität genauso, wie die zwischen den Bundesländern bestehenden Barrieren, die Studienabschlüsse gegenseitig anzuerkennen. Das ist zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union einfacher als im deutschen Föderalismus.

**Absenkung der
Anfangsgehälter**

Die Kultusverwaltungen haben lange Jahre die Attraktivität der LehrerInnenarbeit auch dadurch belastet, dass sie die Anfangsgehälter für junge LehrerInnen abgesenkt und ihnen auch nur befristete Teilzeitbeschäftigungen im Angestelltenstatus angeboten haben. Hier mussten Korrekturen vorgenommen werden, da Abwanderungen auf lukrativere Arbeitsplätze in anderen Bundesländern als Folge gezielter Anwerbung auftraten. Die restriktive Haushaltspolitik der Finanzminister zeigt aber immer noch negative Wirkungen. Das gilt insbesondere für die ostdeutschen Bundesländer. Eine Ost-West Wanderung verschärft den Mangel in einzelnen Fächern und Schularten. Besonders betroffen sind die Sonderschulen und Berufsbildenden Schulen, aber auch Fremdsprachen und musische Fächer. Um besonders große Engpässe bei der Einstellung von **BerufsschullehrerInnen** abzumildern, sind in den meisten Bundesländern

SeiteneinsteigerInnen **Seiten-einsteigerprogramme** aufgelegt worden. 2001 waren das bereits 3 von 100 neueingestellten LehrerInnen insgesamt, im Berufsschulbereich also anteilmäßig mehr. Die GEW spricht sich mit Blick auf den sonst ausfallenden Berufsschullehrerunterricht und die zusätzlichen Impulse für die pädagogische Arbeit nicht grundsätzlich dagegen aus. Sie erwartet aber, dass Seiteneinsteiger eine angemessene **pädagogische- didaktische Zusatzausbildung** berufsbegleitend nachholen. Hier sind individuelle Zertifizierung und Abstimmungen zwischen den Länderprogrammen notwendig, um die bundesweite Anerkennung dieser Abschlüsse und die Mobilität zwischen Schulen und Schularten zu gewährleisten. Gleichermaßen müssen die Arbeitsbedingungen, z.B. durch Stundenreduzierungen eine zügige Weiterbildung ermöglichen.

**Sicherung des Verbleibs von effektiven LehrerInnen in
Schulen/ Arbeitssituation**

(OECD Guidelines Abschnitt 6)

Eines der wichtigsten Probleme ist die „Überalterung“ der Lehrerkollegien. Heute sind rund zwei Drittel der beschäftigten LehrerInnen älter als 45 Jahre, anders ausgedrückt: nur 13 % sind jünger als 35 Jahre alt.

Noch ist der Altersdurchschnitt in den östlichen Ländern niedriger als im Westen, aber auf Grund fehlender Einstellungen tritt in wenigen Jahren absehbar die gleiche Situation ein. Es fehlt an vielen Schulen die „Mischung zwischen Jung und Alt“. Das bringt Schwierigkeiten für die Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, schränkt die Innovationsfähigkeit und - an vielen Stellen - die Veränderungsbereitschaft ein. **Burn out** Phänomene sind in älteren Kollegien eher verbreitet. Arbeitsmedizinische Untersuchungen sprechen davon, dass ein Drittel der LehrerInnen davon betroffen ist. Dienstunfähigkeit ist sehr häufig die Folge. 2001 haben nur 6 % der Lehrkräfte die reguläre Altersgrenze erreicht.

In den vergangenen Jahren haben die Anforderungen an die Schule permanent zugenommen, ohne dass Entlastungen an anderen Stellen oder Unterstützung durch andere Professionen (z.B. Sozialpädagogen oder Schulpsychologen) den Alltag bestimmten : Schulen sollen Drogen und Gewalt ebenso bekämpfen wie fehlende Familienerziehung und den ungesteuerten Zugang zu Medien bewältigen. Das führt zu einem Zustand der Überlastung, des ständigen "Nicht-Fertig-Seins", bei gleichzeitigen öffentlichen Vorwürfen und ständiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen. Die Folgen sind langfristige oder dauerhafte Erkrankungen, früher Berufsausstieg und vor allem Demotivation und Berufsmüdigkeit. Lehrkräfte haben auch kaum eine Möglichkeit, ohne materielle Verluste aus dem Beruf dauerhaft oder zeitweilig auszusteigen.

In den Schulen sind die Möglichkeiten einer systematischen Personalentwicklung unterentwickelt. Abgesehen von Ausnahmen sind weder

Personalentwicklung

die SchulleiterInnen noch die Kollegen auf ein motivierendes Personalmanagement vorbereitet. Aufstiegsmöglichkeiten sind sehr begrenzt und werden kaum angemessen honoriert. Der bereits jetzt in einigen Schularten eintretende Mangel an SchulleiterInnenbewerbungen macht das Problem greifbar.

Die GEW hat eine Reihe von **Studien zur Arbeitsbelastung von LehrerInnen** vorgelegt, ohne dass daraus von Seiten der Landesregierungen ernsthafte Konsequenzen gezogen worden. Obwohl seit längerem

wissenschaftlich nachgewiesen ist, dass u. a. permanenter Lärm, Zeitdruck, Kinder, die besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung fordern, Schulleitungen, die nur mit Anweisungen arbeiten etc. wesentliche Ursachen für den frühzeitigen Berufsausstieg und die Erkrankungen vieler Lehrkräfte sind, wurden bis heute keine erkennbaren präventiven Gesundheitsmaßnahmen ergriffen. Die GEW und die Personalräte mahnen seit Jahren die Umsetzung des gesetzlichen Arbeits- und Gesundheitsschutzes auch in den Schulen an, allerdings in den meisten Ländern ohne den notwendigen Erfolg.

Arbeitsbelastung

Verstärkt werden die damit verbundenen Frustrationen, wenn die Unterstützung „ihrer“ Kultusverwaltungen ausbleibt und sie stattdessen für alle Probleme verantwortlich gemacht werden, mit denen die Gesellschaft nicht fertig wird.

Die GEW fordert den Auf- bzw. Ausbau einer **Personal- und Organisationsentwicklung**, die diese Tendenzen bewusst aufgreift.

Eine systematische Untersuchung zu den gesundheitsgefährdenden Faktoren im Lehrerberuf und deren präventive Eindämmung sowie ein Gesundheitsmedizinischer Dienst für Lehrkräfte in jedem Bundesland wären erste Schritte zur Verringerung der Belastung und vor allem zur Herstellung von größerer Zufriedenheit und Motivation im Beruf.

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte umfasst mehr als nur die Unterrichtsstunden. Dennoch wird in Deutschland nach wie vor nur dieser eine Faktor willkürlich von den Kultusministerien bei der Gestaltung der Arbeitszeit herangezogen. Die öffentliche Intransparenz der gesamten Lehrerarbeitszeit wird immer wieder als Instrument zur weiteren Verdichtung der Arbeit genutzt. Spätestens mit der Einführung der Ganztagschule in Deutschland muss es eine grundsätzliche Verständigung zwischen den Ministerien und der Beschäftigten über eine veränderte Definition von Lehrerarbeit und -zeit geben. Das darf allerdings nicht missbraucht werden zu einer weiteren Ausdehnung der unterrichtsgebundenen Zeit und damit für Sparmaßnahmen.

Lernen im Beruf

Die Qualität und Attraktivität der schulischen Arbeit hängt auch von den

Möglichkeiten des „**Lernens im Beruf**“ ab. Die GEW unterstützt Evaluationen, die selbstorganisiert Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit analysieren und deren Ergebnisse in Fort- bzw. Weiterbildungsprogrammen aufzugreifen versucht. Das „**Lernen im Beruf**“ gehört nach Auffassung der GEW zum professionellen Selbstverständnis der LehrerInnen. Es ist der pädagogischen Freiheit und der gesellschaftlichen Verantwortung geschuldet, es ist Pflicht- und freiwillige Aufgabe. Es liegt im individuellen und im Interesse der Schule. Ziele und Inhalte der Fortbildung müssen sich verstärkt an den individuellen Bedarfen und dem Bedarf der einzelnen Schule orientieren. Fort- und Weiterbildung kostet Zeit, diese muss im Rahmen der Arbeitszeit zur Verfügung stehen. Lehrerinnen und Lehrer bilden sich auch heute bereits in ihrer Freizeit weiter, wenn der Nutzen der Fortbildung erkennbar ist. Wie in anderen Berufen auch, sollte die Zeit für Fort- und Weiterbildung durch Vereinbarungen zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaften geregelt werden. Wer ein „lernendes Kollegium“, eine „lernende Organisation Schule“ will, der muss auch über die Anerkennung, die Zertifizierung und Honorierung der Weiterbildungsbereitschaft nachdenken.

Forschung über den Arbeitsplatz Schule und die Ausbildung der LehrerInnen

Forschung über den Arbeitsplatz Schule und die Ausbildung der LehrerInnen

Der Fragenkatalog der OECD macht klar, dass die Forschung über den Arbeitsplatz Schule und die Ausbildung der LehrerInnen in Deutschland systematisch ausgebaut werden muss.

Die von der GEW geforderten Zentren für die LehrerInnenausbildung könnten Fokus für diese Arbeit werden. Dort könnte die von Terhart angestoßene Diskussion über Standards für eine gute LehrerInnenausbildung genauso weiterentwickelt werden wie Klemms Aussagen zum Lehrerbedarf, Schaarschmidts und Schönefelders Auseinandersetzung mit der Arbeitszeit und den Arbeitsbelastungen bedürfen genauso wie die Arbeiten vom Combe zur

Berufszufriedenheit von LehrerInnen der Intensivierung und Fortsetzung. Aufgearbeitet werden müssen die ausländischen Erfahrungen mit Personal- und Organisationsentwicklung in den Schulen.

Evaluation

Die GEW schlägt einen breit angelegten Evaluationsprozess vor, als dessen Ergebnis Vereinbarungen zur Reform der LehrerInnenausbildung zwischen der KMK, den Hochschulen, Seminaren und den Lehrerorganisationen getroffen werden.